

Syring, Marcus; Weiß, Sabine; Keller-Schneider, Manuela; Hellsten, Meeri; Kiel, Ewald
**Berufsfeld "Kindheitspädagog/in": Berufsbilder,
Professionalisierungswege und Studienwahlmotive im europäischen
Vergleich**

Zeitschrift für Pädagogik 63 (2017) 2, S. 139-162



Quellenangabe/ Reference:

Syring, Marcus; Weiß, Sabine; Keller-Schneider, Manuela; Hellsten, Meeri; Kiel, Ewald: Berufsfeld "Kindheitspädagog/in": Berufsbilder, Professionalisierungswege und Studienwahlmotive im europäischen Vergleich - In: Zeitschrift für Pädagogik 63 (2017) 2, S. 139-162 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-184880 - DOI: 10.25656/01:18488

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-184880>

<https://doi.org/10.25656/01:18488>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 2

März/April 2017

Beiträge zu Profession und Professionalisierung

■ *Allgemeiner Teil*

Erziehung, Pluralismus und die Macht der Toleranz

Selbstreguliertes Lernen: Orientierungsrahmen von
Studierenden im Rückblick auf ihre Gymnasialzeit

Inhaltsverzeichnis

Professionalisierung im Elementarbereich

*Wilfried Smidt/Laura Burkhardt/Victoria Endler/Stefanie Kraft/
Bernhard Koch*

Professionalisierung des pädagogischen Personals
in Kindertageseinrichtungen in Österreich – Modelle, Befunde, Desiderate 121

*Marcus Syring/Sabine Weiß/Manuela Keller-Schneider/
Meri Hellsten/Ewald Kiel*

Berufsfeld ‚Kindheitspädagoge/in‘: Berufsbilder,
Professionalisierungswege und Studienwahlmotive
im europäischen Vergleich 139

Profession und Organisation in der Erwachsenenbildung

Julia Franz

Lehren in Organisationen der Erwachsenenbildung –
eine qualitativ-rekonstruktive Studie 163

Petra Hetfleisch/Annika Goeze/Josef Schrader

Wie Praktiker wissenschaftliche Befunde verwenden.
Selektions- und Rezeptionsprozesse bei der Implementation
eines evidenzbasierten Trainingskonzeptes 182

Allgemeiner Teil

Johannes Drerup

Erziehung, Pluralismus und die Macht der Toleranz 206

*Balz Wolfensberger/Jolanda Piniel/Regula Kyburz-Graber/
Claudia Canella*

Selbstreguliertes Lernen: Orientierungsrahmen von Studierenden im Rückblick auf ihre Gymnasialzeit	225
---	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	245
Impressum	U3

Table of Contents

Professionalization in Early Childhood Education

Wilfried Smidt/Laura Burkhardt/Victoria Endler/Stefanie Kraft/
Bernhard Koch
Professionalization of Teaching Staff in Day Care Centres
in Austria – Models, findings, desiderata 121

Marcus Syring/Sabine Weiß/Manuela Keller-Schneider/
Meri Hellsten/Ewald Kiel
The professional field of early childhood education:
A European comparison of job profiles, paths to professionalization
and career choice motives 139

Profession and Organization in Adult Education

Julia Franz
Teaching in Organisations of Adult Education –
A qualitative-reconstructive study 163

Petra Hetfleisch/Annika Goeze/Josef Schrader
Practitioners Use Scientific Evidence: Processes of selection
and reception during the implementation of evidence-based training 182

Articles

Johannes Drerup
Education, Pluralism, and the Power of Tolerance 206

Balz Wolfensberger/Jolanda Piniel/Regula Kyburz-Graber/
Claudia Canella
Self-Regulated Learning: Young university students looking back
at their experiences in upper secondary school 225

New Books 245

Impressum U3

Marcus Syring/Sabine Weiß/Manuela Keller-Schneider/
Meeri Hellsten/Ewald Kiel

Berufsfeld ‚Kindheitspädagog*in‘: Berufsbilder, Professionalisierungswege und Studienwahlmotive im europäischen Vergleich

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag thematisiert Studien- und Berufswahlmotive von Studierenden der Kindheitspädagogik im Kontext des Berufsfeldes und unterschiedlicher Professionalisierungswege. Dies geschieht basierend auf einem Vergleich der Länder Deutschland, Schweden und Schweiz. Es werden Studien- und Berufswahlmotive von Kindheitspädagogikstudierenden (N = 416) aus den drei genannten Ländern ermittelt und diese mittels MANOVAs einem länderspezifischen Vergleich unterzogen. Zentrale Unterschiede liegen in der Ausrichtung intrinsischer Motive (klientel- vs. gesellschaftsbezogen) und in der Wertigkeit extrinsischer Motive. Die Befunde werden mit Blick auf Empfehlungen für den Professionalisierungsprozess des Berufsfeldes Kindheitspädagogik in Deutschland diskutiert.

Schlagnote: Kindheitspädagogik, Professionalisierung, Studien- und Berufswahlmotive, europäischer Vergleich, intrinsisch/extrinsisch

1. Einleitung

Seit dem kritischen OECD-Gutachten *Starting Strong* (OECD, 2004) über die mangelhafte Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern in Deutschland sowie den alarmierenden Ergebnissen der ersten PISA-Studie stehen die Akademisierung (im Sinne einer Verwissenschaftlichung) und Professionalisierung des Berufsfeldes der Kindheitspädagogik verstärkt im Fokus von Öffentlichkeit, Bildungswissenschaft und Bildungspolitik. Der Qualität der Ausbildung des pädagogischen Personals in frühkindlichen Einrichtungen wird eine maßgebliche Funktion für das Gelingen guter Bildung zugeschrieben (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2012), jedoch sind genaue Zusammenhänge bisher unzureichend erforscht. Internationalen Studien wie EPPE (Sylva et al., 2003; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, Taggart & Elliott, 2004), REPEY (Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell, 2002) und SPEEL (Moyles, Adams & Musgrove, 2002) zufolge korrelieren eine hohe Bildungsqualität sowie eine positive soziale und kognitive Entwicklung von Kindern mit dem Qualifikationsniveau der pädagogischen Fachkräfte (Kirstein, Fröhlich-Gildhoff & Haderlein, 2012). Andere Untersuchungen (z. B. Blossfeld et al., 2012) finden diesen Zusammenhang jedoch nicht. Trotz dieser uneinheitlichen Befundlage führten ein verstärktes bildungspolitisches und wissenschaftliches Interesse am Thema frühkindliche Bildung (z. B. BMBF,

2007) zur Einrichtung der ersten kindheitspädagogischen Studiengänge¹ in Deutschland im Jahr 2004. Bundesweit haben sich bis heute über 100 Bachelor- und Masterstudiengänge etabliert. Übergeordnete Zielsetzung aller Studiengänge ist es, gleichzeitig theoretisches Wissen in unterschiedlichen Disziplinen (Pädagogik, Psychologie etc.) und didaktische Kompetenzen zu vermitteln sowie die Fähigkeiten zur Beobachtung, Deutung und Bewertung aufzubauen.

All dies verweist auf eine langsam beginnende Akademisierung, Veränderung des Professionalisierungsweges und damit auch einen Wandel des Berufsbildes der Kindheitspädagogik in Deutschland (Kirstein et al., 2012). Die Forschung in diesem Bereich der frühkindlichen Bildung ist bisher allerdings gering und von Desideraten geprägt. Ein Desiderat besteht hinsichtlich der Studien- und Berufswahlmotive in der Kindheitspädagogik, u. a. die Frage, ob die Akademisierung und somit auch die Veränderung des Berufsbildes mit einer bestimmten Studien- und Berufswahlmotivation assoziiert ist.

Um sich dieser Fragestellung anzunähern, bietet sich eine vergleichende Betrachtung von Ländern mit unterschiedlichen Professionalisierungswegen in der Kindheitspädagogik an. In der vorliegenden Untersuchung erfolgt dies durch eine Kontrastierung der Länder Deutschland, Schweden und Schweiz. In diesen drei mitteleuropäischen Ländern gibt es einerseits grundsätzlich einen hohen Akademisierungsgrad in allen Berufsfeldern und einen hohen Lebensstandard. Gleichzeitig bestehen jedoch in der Kindheitspädagogik unterschiedliche Professionalisierungswege und damit einhergehend auch divergierende Berufsbilder. Während in Deutschland die Verwissenschaftlichung der Kindheitspädagogik (Akademisierung) durch ein Studium an Hochschulen erst seit ca. zehn Jahren stattfindet, findet die Ausbildung in Schweden und der Schweiz schon länger an (pädagogischen) Hochschulen statt. Dies und die enge Verzahnung der Kindertagesstätten mit dem Schulsystem führt in der Schweiz und in Schweden zu einer Spezialisierung der Kindheitspädagoginnen und -pädagogen auf ein konkretes Berufsfeld mit klarem Bildungsauftrag, während in Deutschland die Kindheitspädagogik eher ein breites Berufsfeld zwischen Betreuung und Bildung abdeckt (vgl. auch Kap. 2.2 und Tab. 1). Diese Dialektik von Gemeinsamkeit und Differenz zwischen den Ländern macht den Vergleich interessant.

Zunächst wird aus theoretischer und empirischer Sicht der Zusammenhang zwischen Akademisierung, Professionalisierung, Berufsbild und Studien- und Berufswahlmotiven dargestellt. Den Forschungsfragen und der Methode folgen die Ergebnisse der Untersuchung sowie eine Diskussion der Befunde u. a. vor dem Hintergrund der Professionalisierungsdebatte.

¹ ‚Kindheitspädagogik‘ wird in der vorliegenden Untersuchung für Studiengänge an Universitäten/Hochschulen gewählt, ‚Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen‘ dementsprechend für akademisch ausgebildetes Personal. Darunter sind v. a. mit Blick auf die in die Untersuchung einbezogenen europäischen Länder Studiengänge mit frühpädagogischer Ausrichtung mit teils unterschiedlicher Benennung subsummiert.

2. Professionalisierungswege und Berufsbilder in der Kindheitspädagogik

2.1 Professionalisierungswege und Akademisierung

Professionen gelten als Berufe besonderen Typus. „Sie unterscheiden sich dadurch, dass sie die Berufsidee reflexiv handhaben, also das Wissen und den Ethos eines Berufs bewusst kultivieren, kodifizieren, vertexten und damit in die Form einer akademischen Lehrbarkeit überführen“ (Stichweh, 1997, S. 51). Im vorliegenden Beitrag geht es in erster Linie um die Professionalisierung des Berufsfeldes (merkmalstheoretisches Verständnis) und damit einhergehend um die Annahme, dass sich dadurch auch die Professionalität der Studierenden (handlungstheoretisches Verständnis) u. a. mit Blick auf motivationale Überzeugungen verändert. Nach Shulman (1998, S. 516) ist eine Profession im merkmalsstheoretischen Verständnis gekennzeichnet durch (Begriffe in Klammern aus der „klassischen Professionstheorie“; vgl. zusammenfassend Cramer, 2012):

- die Verpflichtungen zum Dienst an anderen, wie in einer ‚Berufung‘ (Beschäftigung mit dem Existenziellen);
- das Verständnis für eine wissenschaftliche bzw. theoretische Disziplin (exklusive Wissensbasis);
- domänenspezifische Fähigkeiten und Praktiken;
- die Ausübung des Beurteilens unter den Bedingungen der unvermeidlichen Unsicherheit (nicht standardisierbare Aufgaben, „Technologiedefizit“, vgl. Luhmann & Schorr, 1979);
- die Notwendigkeit, aus Erfahrungen zu lernen, die sowohl aus Theorie wie aus Praxis bestehen (aufwendige Ausbildung und Sozialisation);
- eine professionelle Gemeinschaft, die die Qualität und das Fachwissen (weiter-)entwickelt (Berufssprache).

Teils in Anlehnung an Shulman (1998) entwickelten Baumert und Kunter (2006) ihr Modell der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften (handlungstheoretisches Verständnis von Profession), welches sich auch auf Studierende der Kindheitspädagogik übertragen lässt. Neben dem Professionswissen unterstreichen Baumert und Kunter für die Handlungskompetenz die Wichtigkeit der Komponenten Überzeugungen/Werthaltungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten. Besonders die letztgenannten „sind für die psychische Dynamik des Handelns, die Aufrechterhaltung der Intention und die Überwachung und Regulation des beruflichen Handelns über einen langen Zeitraum verantwortlich“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 501). Diese Komponenten bestimmen als individuelle Ressourcen mit, wie Anforderungen des Berufsfeldes und mithin auch des Studiums wahrgenommen und gedeutet werden und inwiefern diese als Herausforderungen angenommen in Bewältigungsprozesse einmünden. Studien- und Berufswahlmotive lassen sich den motivationalen Orientierungen zuordnen. Es ist davon auszugehen, dass diese Motive mit dem Aufbau und der Gestaltung

der Ausbildung bzw. des Studiums assoziiert sind. Damit wird deutlich, dass Studien- und Berufswahlmotive von Studierenden Aufschluss darüber geben können, inwieweit z. B. der formale Prozess der Akademisierung und damit der Professionalisierungsweg Einfluss auf das Berufsbild, hier des/der Kindheitspädagogen/in hat.

2.2 *Berufsbild und Professionalisierungswege in der Kindheitspädagogik in Deutschland, Schweden und der Schweiz*

Deutschland

In Deutschland ist eine akademisch orientierte Kindheitspädagogik ein relativ neues, sich entwickelndes Berufsfeld. Neben dem mittelmäßigen Abschneiden in Schulleistungsstudien wie PISA führte die kaum befriedigende Betreuungsqualität in Kindertageseinrichtungen (Tietze et al., 2012) in den letzten Jahren verstärkt zu einer Diskussion über die Qualifikation des pädagogischen Personals (Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011; Thole, 2010). Zudem haben der Ausbau der Betreuungseinrichtungen für Kinder unter drei Jahren, der Rechtsanspruch auf einen Kinderbetreuungsplatz ab dem vollendeten ersten Lebensjahr und die Ausweitung des Ganztagesangebotes an Kindertagesstätten, Grundschulen und Schulen zu einer gestiegenen Nachfrage an qualifiziertem Personal geführt (Rauschenbach & Schilling, 2013). Bundesweit wurden Programme zur Verbesserung der Qualifikation des Personals (KMK, 2004; z. B. „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WIFF)) etabliert und Studiengänge der Kindheitspädagogik eingerichtet (Stisser, Horn, Züchner, Ruberg & Wigger, 2012; vgl. auch Einleitung). Das Berufsbild ist aber nach wie vor unklar bzw. wenig trennscharf von verwandten (nichtakademischen) Arbeitsfeldern. Das Berufsfeld ist v. a. von Frauen besetzt: So beträgt z. B. der Anteil männlichen Personals in Kindertagesstätten in den letzten Jahren konstant etwa 3 %; durch den Akademisierungsprozess verspricht man sich auch einen Anstieg der Männerquote (Projektgruppe ÜFA, 2013). Obwohl Fachkräfte in Kindertagesstätten ein hohes Sozialprestige genießen (Bundesleitung dbb, 2013; Institut für Demoskopie Allensbach, 2008), wird die berufliche Expertise in der Öffentlichkeit niedrig angesetzt und häufig als eine Form von Beziehungsarbeit verstanden. Der Begriff der „institutionalisierten Mütterlichkeit“ (Andermann, Dippelhofer-Stiem & Kahle, 1996, S. 147) ist Sinnbild dieses Verständnisses.

Schweden

In Schweden entspricht der Status des pädagogischen Vorschulpersonals dem von Lehrkräften (*förskollärare*, wörtlich: Vorschullehrkräfte). Die sieben Semester dauernde Ausbildung ist an der Universität angesiedelt. Während eine stärkere Verzahnung von Vor- und Grundschule im Rahmen der Lehrerausbildung nach wenigen Jahren wieder eingestellt wurde (Lohmander, 2012), bleiben beide Schultypen über eine spezielle Vorschulklasse („0. Klasse“) miteinander verbunden. Laut schwedischer Schulbehörde legt die Vorschule die Grundlage für ein lebenslanges Lernen, soll freudvoll, sicher, geborgen und lehrreich sein und die Kinder in ihren Bedürfnissen ganzheitlich betrach-

ten, sodass Fürsorge, Entwicklung und Lernen eine Einheit bilden (Skolverket, 2011). Auch in Schweden ist die Vorschullehrkraft ein Frauenberuf: In einer Untersuchung aus dem Jahr 2002 wählten nur 4 % der männlichen Studierenden den Vorschullehrerberuf (Calander, Jonsson, Lindblad, Steensen & Wikström, 2003). Trotz des akademischen Anspruchs besitzt momentan weniger als die Hälfte aller Vorschullehrkräfte tatsächlich einen Hochschulabschluss. Allerdings sind hohe Anteile nicht adäquat ausgebildeter Lehrpersonen ein generelles Problem im schwedischen Schulsystem und Gegenstand bestehender Debatten und Reformen (Bertilsson, 2014; Skolverket, 2015b). Aktuell gibt es eine große Personallücke bei den Vorschullehrkräften (von 20 000 Absolvent/innen bis 2019, Skolverket, 2015a, b). Dass zu wenige Studierende diesen Beruf ausüben wollen, wird durch ein niedriges Gehalt (das allerdings gerade für Vorschullehrkräfte überdurchschnittlich gestiegen ist, vgl. Medlingsinstitutet, 2015), eine hohe Arbeitsbelastung und übermäßige bürokratische Pflichten begründet. Zudem hat das soziale Ansehen der Lehrkräfte in den letzten Jahrzehnten gelitten (Bertilsson, 2014), obwohl Schweden in der Außenwahrnehmung lange als Musterland in Sachen Bildung (nicht zuletzt seit PISA) galt.

Schweiz

Der Kindergarten in der Schweiz ist Bestandteil der Volksschule und mit einer Dauer von ein oder zwei Jahren (kantonale Regelung) Teil der obligatorischen Schulzeit. Er dient der Förderung der Entwicklung von Kindern im Vorschulbereich: Grundlagen kognitiver, emotionaler und sozialer Art für den Erwerb der Kulturtechniken in der Schule sollen gelehrt werden. Der Unterricht im Kindergarten folgt einem kantonalen Lehrplan mit vorgegebenen Lernzielen. In der Schweiz findet die Ausbildung zur Lehrkraft für den Kindergarten (Vorschulstufe) seit der Gründung der Pädagogischen Hochschulen (ab dem Jahr 2000) an diesen oder an Fachhochschulen statt. Seit der Tertialisierung der Ausbildung in allen Kantonen und der Integration der Ausbildung in die Lehrerausbildungen an den Pädagogischen Hochschulen ist ein dreijähriges Studium notwendig, das mit dem „Bachelor of Arts in Pre-Primary and/or Primary Education“ und einem Lehrdiplom abschließt (Schweizerische UNESCO-Kommission, 2014). Zudem wurden weitere Studiengänge für Kindergarten und Unterstufe entwickelt (vgl. Leuchter, 2005). Wie alle Lehramtsstudiengänge in der Schweiz ist auch das Studium für die Vorschulstufe einphasig. Zuvor führte eine dreijährige Vollzeitausbildung an einem Kindergartenenseminar zum Abschluss als Kindergartenlehrperson. Dieser Abschluss wurde nachträglich von der Erziehungsdirektorenkonferenz der Schweiz als gleichwertig anerkannt. Auch in der Schweiz ist die Kindheitspädagogik ein frauendominierter Beruf: Nur etwa jeder 20. Schweizer Kindergarten beschäftigt einen Mann. Seit der Teilautonomisierung der Schulen und der Einführung von Schulleitungen an allen Schulen (seit 2000) sind die Kindergärten stärker in die Schulen eingebunden: Die Kindergartenlehrpersonen sind Teil des Lehrerkollegiums eines spezifischen Schulhauses und zugleich auch in ein eigenes Team der Kindergartenlehrpersonen eingebunden. Der Beruf gewinnt seit der Kantonalisierung des Kindergartens und der Einbindung der Ausbildung in die Lehrerbildungsinstitutionen (Pädagogische Hochschulen) zunehmend an Ansehen.

Deutschland	Schweden	Schweiz
<ul style="list-style-type: none"> • erste kindheitspädagogische Studiengänge seit 2004, davor nichtakademische Berufsausbildung • Spezialisierung auf breites Berufsfeld zwischen Betreuung und Bildung • Kindertagesstätten außerhalb des Schulsystems • geringer Männeranteil beim Personal 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausbildung der KindheitspädagogInnen an Hochschulen • (wieder) Spezialisierung auf konkretes Berufsfeld mit klarem Bildungsauftrag • Kindertagesstätten als Teil des Schulsystems • enge Verzahnung mit Grundschule über die „0. Klasse“ • geringer Männeranteil beim Personal 	<ul style="list-style-type: none"> • Studium der Kindheitspädagogik flächendeckend an den Pädagogischen Hochschulen, davor Ausbildung • Spezialisierung auf konkretes Berufsfeld mit klarem Bildungsauftrag • Kindergärten als Teil des Schulsystems • Verzahnung mit Primarschule durch Integration in Schulhausteam • geringer Männeranteil beim Personal

Tab. 1: Professionalisierungswege in den drei Ländern

Zusammenführung: Länder, Berufsbilder und Professionalisierungswege

Basierend auf den skizzierten Professionalisierungswegen, Berufsbildern und der Stellung im Bildungssystem lässt sich zusammenfassend festhalten, dass drei verschiedene Professionalisierungswege vorliegen (vgl. zusammenfassend Tab. 1). Dabei wird deutlich, dass die Art und Weise der Berufsausbildung als Teil des Berufsbildes gesehen werden kann.

3. Studien- und Berufswahlmotive

Berufsbilder und Professionalisierungswege liefern Anreize für ein Studium und sind mit Motiven der Berufswahl assoziiert (Heckhausen, 1989). Beispielsweise könnte ein besonders prestigeträchtiger Beruf oder ein Studiengang mit hohen Arbeitsplatzchancen ein starkes Motiv für die Wahl dieses Studiums bzw. Berufes sein. Unter einem Motiv kann eine Überlegung, eine Gefühlsregung oder ein Umstand verstanden werden, durch den sich jemand bewogen fühlt, etwas Bestimmtes – hier ein bestimmtes Studium bzw. einen Beruf zu ergreifen – zu tun (von Rosenstiel, 2000). Bezüglich der Studien- und Berufswahlmotive v.a. von Lehrkräften gibt es in Deutschland und international eine lange Forschungstradition (Horn, 1968; Stern, 1958); kontinuierlich werden Befunde publiziert (im Überblick Rothland, 2014). In letzter Zeit spielen hierbei auch vergleichende Untersuchungen zwischen verschiedenen Lehramtsarten eine größere Rolle (vgl. Kiel, Geider & Jünger, 2004; Weiß, Keller-Schneider, Neuss, Albrecht & Kiel, E, 2016), die darauf hinweisen, dass es zwar ähnliche Berufswahlmotive, jedoch unterschiedliche Gewichtungen hierbei gibt. Grob zusammengefasst ergeben sich folgende Motive für die Wahl des Lehrerberufes aus den vorliegenden Forschungsarbeiten: fachliche Motive, pädagogische Motive, spätere gute Vereinbarkeit von Beruf und Familie, ‚Traditionslinien in der Familie‘ sowie Bezahlung und berufliche Sicherheit.

Für den Bereich der Kindheitspädagogik liegt national wie international kein vergleichbarer Forschungsstand vor, sondern nur wenige Einzelstudien. So fanden Mischo, Wahl, Hendler und Strohmeyer (2012) mittels latenter Klassenanalysen heraus, dass sich zwei Entscheidungstypen hinsichtlich der Berufswahl identifizieren lassen: der „sichere“ (bewusste, überzeugte und alternativlose Entscheidung für den Beruf mit hoher Wiederwahlwahrscheinlichkeit) und der eher „unsichere“ Entscheidungstyp (bewusste, aber wenig überzeugte Studienwahl mit geringer Wiederwahlwahrscheinlichkeit). Ebenso stellten sie in Anlehnung an die amerikanische qualitative Studie von Langford (2008) fest, dass extrinsische Anreize (z. B. Arbeitsbedingungen) für die Berufswahl wenig ausschlaggebend sind. Dies steht im Kontrast zu den o. g. Ergebnissen der Lehrkräfte, was damit erklärt werden könnte, dass bei Kindheitspädagog/innen bspw. eine deutlich bessere Bezahlung zum Berufsanreiz führen könnte.

Um die Motivstruktur der Studierenden der Kindheitspädagogik in den drei Ländern zu erfassen, stützt sich die vorliegende Untersuchung zur Bestimmung und Klassifizierung der Motive auf zwei Modelle, die miteinander verzahnt eine Strukturierung von Motiven ermöglichen sollen (vgl. 7.1). Es wird einerseits auf die Selbstbestimmungstheorie (SDT) von Deci und Ryan (2000) zurückgegriffen, da diese einen differenzierten Blick (über eine bloße grobe intrinsische und extrinsische Unterscheidung hinaus) auf mögliche Motive von Studierenden zulässt. Andererseits erfolgt eine Systematisierung und Verdichtung einzelner Motive nach der Topologie von Knauf (2009), welche im Kontext der Erzieherausbildung entwickelt wurde.

Deci und Ryan (2000) unterscheiden motivierte Handlungen, hier die Studien- und Berufswahl, nach dem Grad der Selbstbestimmung und dem Ausmaß der Kontrolliertheit in *intrinsische* (interessen- und selbstbestimmte) und *extrinsische* (mit instrumentellen Absichten verbundene) Handlungen. Je nach Grad der Selbstbestimmung lässt sich die extrinsische Motivation weiter aufschlüsseln in (vgl. auch Abb. 1):

- externe Regulation (z. B. Studium, weil Eltern es wollen),
- introjierte Regulation (z. B. Studium, weil es andere auch machen oder Anreize wie Bezahlung eine Rolle spielen),

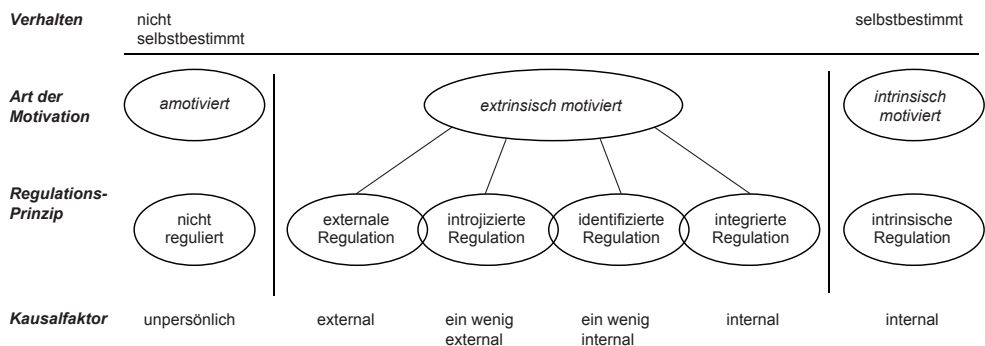


Abb. 1: Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (2000, S. 237)

- identifizierte Regulation (z. B. Studium, weil ein selbstgesetztes Ziel erreicht werden soll oder eine Vermeidung unerwünschter Ziele erfolgt),
- integrierte Regulation (z. B. Studium/Beruf und Lebensplanung sind miteinander vereinbar).

Am Modell von Deci und Ryan (2000) zeigt sich, dass ein Teil der extrinsischen Motive einen hohen Grad an Selbstbestimmung im Verhalten zulassen. Zusätzlich lassen sich weitere extrinsische Motive durch Prozesse der Internalisation und Integration in selbstbestimmte Handlungen überführen. Folglich können z. B. extrinsische Motive während des Studiums in intrinsische Motive überführt werden. Als bedeutsam für intrinsische Motivation halten Deci und Ryan (2000) fest, dass Lernende (hier Studierende der Kindheitspädagogik) eigene Kompetenz, einen gewissen Grad an Autonomie und soziale Eingebundenheit erleben (drei „basic needs“). Nur so können diese Motive aufrechterhalten werden.

Die von Deci und Ryan (2000) beschriebenen Motivdimensionen spiegeln u. a. die nationale und internationale Befundlage zu Studien- und Berufswahlmotiven angehender Lehrpersonen wider. Hier findet sich häufig eine Unterscheidung zwischen intrinsischen und extrinsischen Motiven (Bastick, 2000; Keller-Schneider, 2011; Retelsdorf & Möller, 2012; Rothland, 2014; Watt & Richardson, 2007, 2008). Weiß und Kolleg/innen (2016) differenzieren weiter zwischen intrinsisch-pädagogischen (pädagogische Arbeit mit Kindern, Fördern, Idealismus, Verantwortung/Herausforderung), intrinsisch-fachbezogenen (Fachinteresse/Vermittlung von Bildungsinhalten) und extrinsischen Motiven (berufliche Sicherheit, Zeiteinteilung, Familienverträglichkeit). Die wenigen nationalen (Mischo et al., 2012; Projektgruppe ÜFA, 2013; Thole, 2010) und internationalen Studien (Langford, 2007, 2008; Torquati, Raikes & Huddleston-Casas, 2007) zur Kindheitspädagogik weisen in eine ähnliche Richtung. Sie betonen die Bedeutsamkeit von intrinsisch-pädagogischen Motiven und fokussieren die gesellschaftliche Relevanz der Tätigkeit (Helm, 2010).

Eine Ergänzung zu Deci und Ryan (2000) bietet Knauf (2009), die Motive nicht nach dem Grad der Selbstbestimmung, sondern nach inhaltlichen Kriterien zu einer schlüssigen Typologie ordnet. Diese ist anschlussfähig an die intrinsischen und extrinsischen Komponenten von Deci und Ryan (vgl. Abb. 2 und auch Kap. 7.1). Knauf fasst die in ihrer Studie ermittelten Motive zu folgenden übergeordneten Dimensionen zusammen:

- Klientelbezug (Freude an Kindern und der Arbeit mit ihnen)
- Gesellschaftsorientierung/Wirksamkeit (Beitrag zur Verbesserung der Gesellschaft, Förderung von Benachteiligten)
- Tätigkeitsmerkmale (Arbeitsbedingungen und Perspektiven)
- Selbstexploration (eigene Fähigkeiten entwickeln und einbringen, Eignung für den Beruf aus eigener und fremder Sicht)

Knauf (2009) entwickelte diese Dimensionen in einem kindheitspädagogischen, allerdings nichtakademischen Kontext. Es bleibt abzuwarten, ob die Dimensionen sich auch

auf eine akademische Kindheitspädagogik übertragen lassen bzw. ob sich die in der vorliegenden Studie identifizierten Motive in diesen wiederfinden. Interessant an der Typologie scheint, dass diese anschlussfähig an die klassische Professionstheorie und die in 2.1 genannten Professionsmerkmale sind. Sowohl die Dimensionen nach Knauf (2009) als auch die Aspekte der intrinsischen und extrinsischen Motivation nach Deci und Ryan (2000) lassen sich in einem gemeinsamen Raster darstellen (vgl. Abb. 2 im Ergebnisteil). Die durch die Faktorenanalyse ermittelten Motivgruppen werden im Ergebnisteil in dieses Raster eingeordnet.

4. Fragestellungen

In Deutschland, Schweden und der Schweiz bestehen unterschiedliche Professionalisierungswege hinsichtlich des Studiums der Kindheitspädagogik (siehe 2.1). Während in Schweden und der Schweiz seit geraumer Zeit die Professionalisierung des Personals an (Pädagogischen) Hochschulen stattfindet und von einer Integration der Kindheitspädagogik in die größere Professionsgemeinschaft der Lehrkräfte gesprochen werden kann, befinden sich Beruf und Berufsbild sowie entsprechende Strukturen in Deutschland in einem Prozess der Professionalisierung (merkmalstheoretisches Verständnis; vgl. auch Kirstein et al., 2012). Unabhängig vom Professionalisierungsweg und der ‚Tradition‘ von Ausbildung und Beruf bestehen übereinstimmend in allen einbezogenen Ländern Forschungslücken bezüglich der Berufswahlprozesse. Studien- und Berufswahlmotive können Aufschluss darüber geben, inwieweit der formale Prozess der Akademisierung (und damit eine Veränderung des Professionalisierungsweges) in Deutschland beispielsweise auch zu einem veränderten Berufsbild, hier der Kindheitspädagogik, führt (vgl. 2.1, Baumert & Kunter, 2006). Eine genaue Analyse von Studien- und Berufswahlmotiven sowie weiterführend eine Betrachtung möglicher Zusammenhänge zwischen Professionalisierungswegen und Motiven hat bisher nicht stattgefunden. Diese Defizite greift die vorliegende Untersuchung auf. Da es kaum eine Befundlage gibt, die einer Generierung von Thesen genügen würde, werden folgende Forschungsfragen formuliert:

- 1) Welche Studien- und Berufswahlmotive lassen sich bei Studierenden der Kindheitspädagogik identifizieren?
- 2) Gibt es länderspezifische Unterschiede hinsichtlich der Motivstruktur zwischen Deutschland, Schweden und der Schweiz?

5. Methode

5.1 Projektzusammenhang

Die vorliegende Studie ist Teil des Forschungsprojekts „Student Teachers‘ Motives (STeaM) – Career Choice Motives and Self-Concept of Student Teachers“, welches hauptverantwortlich an der Ludwig-Maximilians-Universität München angesiedelt ist. Weitere Hochschulen in Deutschland sowie in der Schweiz und Schweden sind beteiligt. Ziel des Projekts ist ein nationaler und internationaler Vergleich von Studien- und Berufswahlmotiven in allen Bereichen des Lehramts, der Förder- bzw. Sonderpädagogik und der Kindheitspädagogik. Aus den Befunden sollen Maßnahmen und Beratungsinstrumente zur Überprüfung von Berufswahlentscheidungen entwickelt sowie empirisch gesicherte Empfehlungen für die Gestaltung der entsprechenden Studiengänge abgeleitet werden.

5.2 Stichprobe und Datenerhebung

Die Daten für diese Studie wurden per Fragebogen im Mai/Juni 2014 in den drei Ländern erhoben. An der Datenerhebung waren in Deutschland die Justus-Liebig-Universität Gießen, die Pädagogische Hochschule Freiburg und die Alice Salomon Hochschule Berlin, in der Schweiz die Pädagogische Hochschule Zürich und in Schweden die Södertörn University Stockholm beteiligt. Befragt wurden insgesamt $N = 416$ Studierende der kindheitspädagogischen Studiengänge. Diese sind je nach Land unterschiedlich benannt: Früh-/Kindheitspädagoginnen und -pädagogen in Deutschland, Vorschullehrkräfte (förskollärare) in Schweden, Kindergartenlehrpersonen in der Schweiz. Da nur an fünf Hochschulen in den drei Ländern erhoben wurde, erheben die Daten keinen Anspruch auf Repräsentativität (vgl. auch 7.4), liefern jedoch erste Hinweise und mögliche Tendenzen. Die Auswahl der Länder erfolgte aufgrund des Projektzusammenhanges (siehe 5.1; die beteiligten Hochschulen sind Kooperationspartner), derzeit werden sukzessive Daten in weiteren Ländern (z. B. Rumänien, USA) erhoben.

Den Studierenden wurde ein Fragebogen zur sofortigen freiwilligen Bearbeitung in der jeweiligen Landessprache vorgelegt. Die Erhebung erfolgte im Rahmen der jeweiligen Einführungsvorlesung in die Kindheitspädagogik (obligatorische Lehrveranstaltung), weshalb die Befragung trotz Freiwilligkeit einen hohen Rücklauf ($> 90\%$) aufwies. Mit $91,7\%$ ist die überwiegende Anzahl der Befragten weiblich. Der Altersdurchschnitt liegt insgesamt bei 25 Jahren ($SD = 7,3$). Dieser ist recht hoch, da circa ein Viertel der Studierenden ($26,6\%$) in allen Ländern vor dem Studium eine Ausbildung absolviert hat. Weitere Daten zur Stichprobe finden sich in Tabelle 2.

Land	Deutschland		Schweiz		Schweden		gesamt	
<i>N</i>	190		121		105		416	
<i>Alter</i>	23.58 (5.16)		23.56 (1.21)		26.69 (7.9)		25.01 (7.3)	
<i>Fachsemester</i>	2.70 (1.16)		2.00 (0.00)		2.08 (1.84)		2.48 (1.46)	
<i>Geschlecht</i>	w	m	w	m	w	m	w	m
	170	20	113	8	97	8	380	36

Tab. 2: Deskriptive Daten. Standardabweichungen (SD) in Klammern.

5.3 Instrument und Analysen

Das Messinstrument zu den Studien- und Berufswahlmotiven wurde im Projekt „Wirksamkeit von Lehrerbildung“ (2006–2011) am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München entwickelt. In diesem Rahmen wurde es mehrfach (vor-)getestet, validiert und in vielen Studien publiziert (z. B. Lerche, Weiß & Kiel, 2013; Weiß & Kiel, 2013), dies auch im Kontext der Kindheitspädagogik (Weiß et al., 2016). Grundlage für die Konstruktion bildeten in einem ersten Schritt dazu vorliegende empirische Befunde (z. B. Kiel et al., 2004; Ulich, 1998). In einem zweiten Schritt wurde das Messinstrument im Rahmen einer Expertenbefragung um weitere, bisher noch fehlende Aspekte erweitert. Als Expert/innen fungierten einerseits Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler aus der ersten Phase der Lehrerbildung an der Hochschule und andererseits aus in der zweiten Phase der Lehrerausbildung tätigen Personen (z. B. aus Seminarschulen etc.). Diese ergänzten das bestehende Instrument durch weitere Items, die sie für die Erfassung der Studien- und Berufswahlmotivation Lehramtsstudierender als bedeutend ansahen.

Somit wurden für dieses Instrument insgesamt 72 Items auf einer vierstufigen Ratingskala (0 = trifft nicht zu, 3 = trifft zu) entwickelt, von denen jedoch nur 61 im Kontext der vorliegenden Untersuchung verwendet wurden. Die Reduzierung der Items hängt damit zusammen, dass der Gesamtpool an Items auch solche umfasst, die speziell für Lehrkräfte an Schulen entwickelt wurden. Diese wurden in der hier berichteten Studie nicht berücksichtigt. Sofern notwendig wurden die übrigen Items leicht umformuliert (z. B. wurde der Begriff „Lehrer/in“ durch „Kindheitspädagoge/in“ ersetzt). Da die bisher bestehende Faktorstruktur und die Reliabilitätswerte Referenzwerte für das Lehramt darstellen (vgl. z. B. Lerche et al., 2013) und sich auf alle 72 Items bezogen, wurde das Messinstrument im Rahmen dieser Studie einer neuen explorativen Faktoren- und anschließend einer Reliabilitätsanalyse unterzogen. Die Ergebnisse hierzu (vgl. erste Forschungsfrage) werden später berichtet. Das ursprüngliche Messinstrument umfasste sieben Faktoren (Skalen): pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, Idealismus, Schüler/innen mit besonderen Voraussetzungen fördern, fachspezifisches Interesse, geringe mit dem Studium assoziierte Anforderungen, eigene Erinnerungen an die Schulzeit und Familienverträglichkeit.

Die Beantwortung der ersten Forschungsfrage erfolgt durch eine explorative Faktorenanalyse nach der Hauptkomponentenvariante mit rotierenden Lösungen (Varimax mit Kaiser-Normalisierung). Das Eigenwert-Kriterium wurde zur Bestimmung der Faktorenanzahl gewählt. Koeffizienten, die unter .4 lagen, wurden ausgeschlossen. Bei Doppelbelastungen wurden die Items nach inhaltlichen Kriterien durch Expert/innen einem Faktor zugeordnet. Vor der Prüfung der Länderunterschiede wird geprüft, ob die gefundene Faktorenstruktur in allen drei Ländern hält (konfirmatorische Faktorenanalysen).

Die Untersuchung der Länderunterschiede hinsichtlich der Motive basiert auf MANOVAs mit post-hoc t-Tests (Bonferroni-Korrektur) und einem Signifikanzniveau von 5 %, um Unterschiede zwischen den Ländern auf Signifikanz zu prüfen. Dabei wird für jeden gefundenen Faktor geprüft, ob sich Unterschiede zwischen den drei Ländern bezogen auf diesen finden lassen (drei Unterschiedshypothesen pro Faktor, Signifikanzniveau entsprechend 1.66 %).

6. Ergebnisse

6.1 Motivstruktur

Frage 1: Welche Studien- und Berufswahlmotive lassen sich bei Studierenden der Kindheitspädagogik identifizieren?

Durch eine explorative Faktorenanalyse, basierend auf den Daten der Kindheitspädagogikstudierenden aller drei einbezogenen Länder, können elf unterschiedliche Motive (Faktoren) mit zufriedenstellenden bis guten Reliabilitäten identifiziert werden (vgl. Tab. 3). Das Modell bzw. die Faktorenstruktur eignet sich für die Gesamtpopulation (alle Länder) und hält auch in den drei Teilpopulationen der Studierenden. Für die Gesamtpopulation wurde eine hohe Stichprobeneignung nach dem Maß von Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .83$) festgestellt, durch die Faktoren wird 50.8 % Varianz in den Daten aufgeklärt. Die elf gebildeten Skalen korrelieren kaum oder nur in geringem Maß ($r < .30$) miteinander.

Aus den elf Faktoren wurden – wie Tabelle 3 zu entnehmen ist – additiv Skalen gebildet, die jeweils gute bis sehr gute Reliabilitäten aufwiesen. Neben an pädagogischen (Motive 1, 2 und 3) und fachlichen Aspekten (Motive 4 und 5) ausgerichteten Motiven ergeben sich für Studierende der Kindheitspädagogik die Motive der Erinnerungen an eigene Betreuungskontexte (Motiv 7), eine Empfehlung durch andere nahestehende Personen (Motiv 11), Aspekte des Berufes, der Bezahlung und der Arbeitsplatzsicherheit (Motive 6 und 10) und der Wunsch nach einem leichten Studium (Motiv 8). Zudem lässt sich der Aspekt, keine andere berufliche Perspektive zu haben (Motiv 9), identifizieren.

Zur besseren Übersicht wurden die elf Motive in Abbildung 2 nach inhaltlichen Kriterien durch die Projektmitarbeiter/innen sowohl den Aspekten des Modells von Knauf (2009) als auch nach dem Grad der Selbstbestimmung im Modell von Deci und Ryan (2000) zugeordnet. In der Diskussion wird näher auf die Zuordnung eingegangen.

Motiv (Faktor)	Items	Cronbachs Alpha	Itembeispiel („Ich habe das Studium gewählt, ...“)
1. Pädagogische Arbeit mit Kindern	16	.95	... weil mich die soziale Arbeit mit Kindern reizt.
2. Fördern bei besonderen Bedingungen	7	.88	... um Kinder mit ungünstigen Bildungsvoraussetzungen zu fördern.
3. Idealismus	4	.62	... um die Gesellschaft zu verändern.
4. fachspezifisches Vermittlungsinteresse	6	.88	... um Bildungsinhalte zu vermitteln.
5. Interesse an Studieninhalten u. wiss. Arbeiten	4	.75	... weil ich großes Interesse am wissenschaftlichen Arbeiten habe.
6. Arbeitszeiteinteilung u. berufliche Sicherheit	7	.86	... weil es die Möglichkeit zur Teilzeitarbeit gibt.
7. Erinnerungen an eigene Betreuungserfahrungen	2	.61	... weil ich den Wunsch habe, vieles besser zu machen als die eigenen Kindheitspädagogen/innen.
8. „Leichtes“ Studium	3	.65	... weil ich annehme, dass das Studium nicht allzu schwierig ist.
9. Keine andere berufliche Perspektive	4	.76	... weil es keine Berufe gibt, die mich reizen.
10. Bezahlung u. Prestige	3	.78	... um später ein sicheres Einkommen zu haben.
11. Empfehlung der Eltern u. Freunde	5	.87	... weil mir meine Mutter dazu geraten hat.

Tab. 3: Motive (Faktoren), Items, Reliabilitäten und Itembeispiele

		Klientel- bezug	Gesellschafts- orientierung	Tätigkeits- merkmale	Selbst- exploration
intrinsisch	pädagogisch	pädagogische Arbeit mit Kindern	Fördern (bei bes. Bedingungen) Idealismus		
	fachlich	fachbezogenes Vermittlungsinteresse			Interesse an Studieninhalten und wiss. Arbeiten
extrinsisch	integrierte Regulation			Arbeitszeiteinteilung und berufl. Sicherheit	
	identifizierte Regulation				Erinnerungen an eigene Betreuungserfahrungen Leichtes Studium Keine andere Perspektive
	introjierte Regulation			Bezahlung und Prestige	
	externe Regulation				Empfehlung von Eltern und Freunden

Abb. 2: Studien- und Berufswahlmotive geordnet nach Motivgruppen und dem Grad der Selbstbestimmung

Wie bereits angenommen, ergibt sich für Studierende der Kindheitspädagogik eine andere Motivstruktur als für Lehramtsstudierende. Vor allem die Motive im Bereich der pädagogischen und fachlichen Aspekte konnten mit den elf Faktoren besser ausdifferenziert werden.

6.2 Länderunterschiede/Unterschiede nach Professionalisierungsweg in der Motivstruktur

Frage 2: Gibt es länderspezifische Unterschiede hinsichtlich der Motivstruktur zwischen Deutschland, Schweden und der Schweiz?

Die Motive der Kindheitspädagogikstudierenden werden in einem zweiten Schritt einem länderspezifischen Vergleich unterzogen. Um die vergleichende Darstellung der Motive übersichtlicher zu gestalten und diese in ihrer Aussagekraft zu schärfen, erfolgt eine Strukturierung bzw. Einordnung der ermittelten Motive in die von Knauf (2009) entwickelten vier Motivgruppen Klientelbezug, Gesellschaftsorientierung, Tätigkeitsmerkmale und Selbstexploration (vgl. auch Abb. 2 und Kap. 3). Insgesamt betrachtet lässt sich festhalten, dass in allen drei Ländern übereinstimmend intrinsische Motive als bedeutsamer für die Studien- und Berufswahl eingeschätzt werden als extrinsische Motive (vgl. Tab. 4). Darüber hinaus liegen länderspezifische Unterschiede in den Motivausprägungen vor.

Klientelbezug

Die Motive aus der Gruppe des Klientelbezugs werden von Schweizer Kindheitspädagogikstudierenden gegenüber deutschen und schwedischen Studierenden als bedeutsamer eingeschätzt (vgl. Tab. 4). Für das Motiv der *pädagogischen Arbeit mit Kindern* ergeben sich sowohl zwischen der Schweiz und Deutschland ($t(307) = -4.22, p < .001, d = .50$) als auch zwischen der Schweiz und Schweden ($t(221) = 6.00, p < .001, d = .78$) signifikante Unterschiede. Das Motiv *fachspezifisches Vermittlungsinteresse* zeigt das gleiche Bild: Auch dieses hat bei angehenden Schweizer Kindheitspädagoginnen und -pädagogen gegenüber den deutschen ($t(301) = -2.81, p < .01, d = .33$) und den schwedischen ($t(221) = 10.13, p < .001, d = 1.37$) eine höhere Wertigkeit.

Gesellschaftsorientierung/Wirksamkeit

Im Gegensatz dazu haben Motive aus der Gruppe der Gesellschaftsorientierung/Wirksamkeit für Kindheitspädagogikstudierende in Deutschland einen höheren Stellenwert (vgl. Tab. 4). Das Motiv *Fördern bei besonderen Bedingungen* erfährt durch diese eine signifikant höhere Gewichtung als in der Schweiz ($t(306) = 3.18, p < .01, d = .37$) und in Schweden ($t(290) = 9.7, p < .001, d = 1.18$). Das Motiv *Idealismus*, z. B. der Wunsch die Gesellschaft zu verändern, hat ebenfalls in Deutschland eine größere Bedeutung für die Studienwahl als in der Schweiz ($t(306) = 6.54, p < .001, d = .77$). Der Vergleich mit Schweden ergibt keine signifikanten Unterschiede.

Tätigkeitsmerkmale

Diese Motivgruppe zeigt ein gemischtes Bild. *Arbeitszeiteinteilung und berufliche Sicherheit* werden in Deutschland und der Schweiz in etwa gleich eingeschätzt, dies signifikant höher als in Schweden ($t(289) = 5.45, p < .001, d = .7$). *Bezahlung und Prestige* hat bei schwedischen Kindheitspädagogikstudierenden einen höheren Stellenwert als für die Studierenden aus der Schweiz ($t(220) = -2.15, p = .03, d = .28$) und Deutschland ($t(290) = -4.93, p < .001, d = .59$).

Selbstexploration

Für die Motivgruppe ergibt sich ein klares, stringentes Bild. Fast alle hier eingeordneten Motive (Ausnahmen siehe weiter unten) sind bei deutschen Studierenden signifikant höher ausgeprägt (vgl. Tab. 4). *Erinnerungen an eigene Betreuungskontexte* sind bedeutsamer (gegenüber der Schweiz: $t(306) = 4.45, p < .001, d = .53$; gegenüber

	Deutschland (DE)	Schweden (S)	Schweiz (CH)	signifikante Unterschiede
1. pädagogische Arbeit mit Kindern	2.39 (.35)	2.29 (.38)	2.56 (.32)	DE-S: ** DE-CH: *** S-CH: ***
2. fachspezifisches Vermittlungs- interesse	2.12 (.38)	1.49 (.63)	2.26 (.50)	DE-S: *** DE-CH: ** S-CH: ***
3. Fördern bei besonderen Bedin- gungen	2.19 (.45)	1.56 (.66)	2.01 (.55)	DE-S: *** DE-CH: ** S-CH: ***
4. Idealismus	2.00 (.52)	1.88 (.59)	1.58 (.58)	DE-CH: *** S-CH: **
5. Arbeitszeiteinteilung u. berufliche Sicherheit	1.18 (.57)	0.78 (.59)	1.19 (.57)	DE-S: *** S-CH: ***
6. Bezahlung und Prestige	0.84 (.54)	1.20 (.73)	1.00 (.67)	DE-S: *** DE-CH: * S-CH: *
7. Interesse an Studieninhalten u. wissenschaftlichem Arbeiten	1.75 (.56)	1.78 (.65)	1.66 (.57)	
8. Erinnerungen an eigene Betreuungs- erfahrungen	1.29 (.73)	1.01 (.92)	0.90 (.74)	DE-S: ** DE-CH: ***
9. „Leichtes“ Studium	0.63 (.61)	0.51 (.58)	0.33 (.52)	DE-CH: *** S-CH: *
10. Keine andere berufliche Perspektive	0.56 (.47)	0.36 (.46)	0.26 (.46)	DE-S: ** DE-CH: ***
11. Empfehlung der Eltern u. Freunde	0.33 (.38)	0.27 (.39)	0.28 (.43)	

Signifikante Unterschiede zwischen den Ländern/Gruppen auf einem Niveau von: * $p < .05$, ** $p < .01$ und *** $p < .001$.

Tab. 4: Mittelwerte und Standardabweichungen (SD) der Motive nach Ländern

Schweden: $t(2892.80, p < .01, d = .35)$. Der Wunsch nach einem *leichten Studium* hat ebenfalls einen höheren Stellenwert als in der Schweiz ($t(306) = 4.3, p < .001, d = .52$). Der Vergleich mit Schweden zeigt keine signifikanten Unterschiede. Auch der Aspekt *keine andere Perspektive zu haben* ist bei deutschen Kindheitspädagogikstudierenden stärker ausgeprägt als bei den schwedischen ($t(290) = 3.28, p = .001, d = .43$) und den Schweizer Studierenden ($t(306) = 5.63, p < .001, d = .64$). Für das Motiv *Empfehlung von Freunden und Eltern*, das dem Bereich der (fremdzugeschriebenen) Eignung der Selbstexploration zuzuordnen ist, liegen keine signifikanten Unterschiede zwischen den Ländern vor. Gleiches gilt für das Interesse an Studieninhalten, ein *intrinsisches Motiv* jedoch aus der Gruppe der *Selbstexploration*.

7. Diskussion

Die vorliegende Studie untersucht Studien- und Berufswahlmotive von Studierenden im Bereich der Kindheitspädagogik vergleichend in drei europäischen Ländern. An eine Systematisierung und theoretische Einordnung anschließend erfolgt eine Diskussion der Länderunterschiede im Hinblick auf Institutionalisierung und Professionalisierung.

7.1 Motivstruktur bei Studierenden der Kindheitspädagogik

Basierend auf Faktorenanalysen wurden für die Studierenden der Kindheitspädagogik in Deutschland, Schweden und der Schweiz elf Motive der Studien- und Berufswahl ermittelt. Diese lassen sich in einen theoretischen Rahmen (Abb. 2 weiter oben) einordnen, der einer inhaltlichen Strukturierung und Gruppierung der Motive dient. Die Systematisierung folgt dabei zum einen, wie schon im Ergebnisteil, den vier Dimensionen von Knauf (2009), zum anderen ist der Grad der Selbstbestimmung von intrinsisch bis extrinsisch nach Deci und Ryan (2000) berücksichtigt.

Der intrinsische Bereich umfasst v. a. Motive mit *Klientelbezug* und *Gesellschaftsorientierung*, die sich wiederum danach differenzieren lassen, ob sie intrinsisch-pädagogisch oder intrinsisch-fachlich ausgerichtet sind (vgl. Retelsdorf & Möller, 2012; Watt & Richardson, 2007, 2008 für den Lehrerberuf). In der Abbildung 2 sind diese aufgeschlüsselt nach dem Grad der extrinsischen Regulation nach Deci und Ryan (2000). Motive des *Tätigkeitsfeldes* wie die beruflichen Rahmenbedingungen und auch aus dem Bereich Selbstexploration und Eignung sind – bis auf das Interesse an den Studieninhalten – eher dem extrinsischen Bereich zuzuweisen. Dieses Ergebnis könnte dem geschuldet sein, dass im Bereich von Selbstexploration und Eignung v. a. Motive zu finden sind, die dem Subbereich der selbsteingeschätzten oder fremdzugewiesenen (z. B. Empfehlung von Eltern und Freunden) Eignung zuzuordnen sind.

Insgesamt betrachtet ist die Motivstruktur von Studierenden der Kindheitspädagogik durch Aspekte bestimmt, wie sie die wenigen Untersuchungen dazu skizziert haben. Es stehen intrinsische Motive ausgerichtet an den Adressat/innen und der gesellschaftli-

chen Bedeutsamkeit im Vordergrund (Helm, 2010; Langford, 2007; Mischo et al., 2012; Projektgruppe ÜFA, 2013; Thole, 2010; Torquati et al., 2007). Die vorliegende Untersuchung differenziert die Motivstruktur durch weitere Faktoren stärker aus. Dies wird zusammen mit den Ländervergleichen im Folgenden näher diskutiert.

7.2 Länderunterschiede/Unterschiede nach Professionalisierung in der Motivstruktur

Der Vergleich der Studierenden der Kindheitspädagogik in den drei untersuchten Ländern ist zusammenfassend mit Blick auf die vorherrschenden Dimensionen von Knauf (2009) und Motive nach Deci und Ryan (2000) in Tabelle 5 zusammenfassend dargestellt. Aus der Motivstruktur lassen sich erste vorsichtige Schlussfolgerungen mit Blick auf die Professionalisierung der Kindheitspädagogik anstellen.

Studierende der Kindheitspädagogik in der Schweiz und in Schweden sind durch eine höhere Ausprägung intrinsischer Motive im Bereich des Klientelbezugs charakterisiert. Nach Shulman (1998) spiegelt dies die Professionseigenschaft der Verpflichtung zum Dienst an anderen wider. Der Klientelbezug umfasst aber nicht nur intrinsisch-pädagogische Motive, sondern auch fachliche Aspekte wie das Interesse Wissen zu vermitteln – passend zu den Professionseigenschaften der domänenspezifischen Fähigkeiten und dem Verständnis einer wissenschaftlichen Disziplin (Shulman, 1998). Hier liegt ein zentraler Unterschied zu den an späterer Stelle noch ausführlicher beschriebenen deutschen Kindheitspädagogikstudierenden im Kontrast mit der Schweiz. Motivationale Einstellungen bestimmen mit, wie Anforderungen wahrgenommen und gedeutet werden und inwiefern diese als Herausforderungen angenommen in Bewältigungsprozesse einmünden (vgl. Baumert & Kunter, 2006). Man könnte daher schlussfolgern, dass sich mit der Wissensvermittlung assoziierte berufliche Anforderungen in der Motivation besonders der Schweizer Studierenden widerspiegeln. Stützen lässt sich diese Argumentation mit Bezug zum Aufbau und Stellenwert der Kindheitspädagogik in der Schweiz: Dort ist die vorschulische Bildung in das Schulsystem integriert – sie ist sogar obligatorisch, es gibt einen verbindlichen Lehrplan mit Lernzielen, das Personal ist Teil des

Land	vorherrschende Motivgruppen		Professionseigenschaften (Shulman, 1998)
	nach Knauf (2009)	nach Deci & Ryan (2000)	
Deutschland	<ul style="list-style-type: none"> • Gesellschaftsorientierung • Selbstexploration 	<ul style="list-style-type: none"> • intrinsisch und extrinsisch 	<ul style="list-style-type: none"> • Verpflichtungen zum Dienst an anderen
Schweden	<ul style="list-style-type: none"> • Klientelbezug • Gesellschaftsorientierung 	<ul style="list-style-type: none"> • intrinsisch 	<ul style="list-style-type: none"> • Verpflichtungen zum Dienst an anderen • Verständnis für eine wissenschaftliche Praxis
Schweiz	<ul style="list-style-type: none"> • Klientelbezug 	<ul style="list-style-type: none"> • intrinsisch 	<ul style="list-style-type: none"> • domänenspezifische Praktiken

Tab. 5: Länder, Motivgruppen und Professionseigenschaften

Lehrerkollegiums. Wissensvermittlung als Aufgabe scheint fest verankert – und auch in der Motivstruktur der Studierenden präsent (vgl. auch Kap. 2.2). Bei schwedischen Kindheitspädagogikstudierenden werden zusätzlich Motive der *Gesellschaftsorientierung* höher gewichtet, möglicherweise eine Widerspiegelung des besonders ausgeprägten Systems des Sozial- und Betreuungsstaates (Schmid, 2002).

Die Motivstruktur der Kindheitspädagogikstudierenden in Deutschland differiert in verschiedenen Aspekten. Einerseits sind extrinsische Motive bedeutsamer für die Berufswahl, andererseits ist auf den angeführten *Klientelbezug* zu verweisen. Motive der *Gesellschaftsorientierung* haben einen höheren Stellenwert, die den Professionseigenschaften der Verpflichtung zum Dienst an anderen entsprechen. Das heißt, eine intrinsische Motivation z. B. Kinder (bei besonderen Bedingungen) fördern zu wollen, ist im Gegensatz zu intrinsisch-fachlichen Motiven (z. B. Wissensvermittlung) eher vorhanden (vgl. Langford, 2007; Mischo et al., 2012; Thole, 2010). Die intrinsischen Motive der deutschen Studierenden beziehen sich aber v. a. auf den Bereich der pädagogischen Interaktion mit den Adressat/innen, weniger auf den fachlichen Aspekt der Wissensvermittlung; dieser ist gegenüber der Schweiz nachgeordnet. Gerade darin scheinen divergierende akademische Traditionen sowie der Stand des Professionalisierungsprozesses des Berufsfeldes zum Ausdruck zu kommen. Kindheitspädagoginnen und -pädagogen sehen ihre derzeitigen Aufgaben weniger in der Wissensvermittlung und weniger im Sinne eines Verständnisses für die wissenschaftliche Praxis (Shulman, 1998). Das geht damit einher, dass eine akademisch geprägte Kindheitspädagogik in Deutschland erst seit kurzer Zeit verankert ist. Ebenso wurden Bildungspläne für die kindliche Betreuung/Bildung (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, 2013; Zimmer, 2010) in den einzelnen Bundesländern erst vor einigen Jahren eingeführt. Es gilt in der Konsequenz den Professionalisierungsprozess des Berufsfeldes voranzutreiben, dies mit Blick auf Professionalisierungswege, Berufsbild und administrative Veränderungen.

7.3 Schlussfolgerungen für den Professionalisierungsprozess des Berufsfeldes

Die Qualität der Ausbildung des pädagogischen Personals hat eine maßgebliche Funktion für das Gelingen guter Bildung (Kirstein et al., 2012; Konsortium Bildungsberichterstattung, 2012; Moyles et al., 2002; Sylva et al., 2003) und nach qualifiziertem Personal besteht aktuell große Nachfrage (Rauschenbach & Schilling, 2013). Entwicklungsschritte einer Professionalisierung des Berufsfeldes müssen verschiedene Ebenen – Ausbildung, Anforderungsprofil, berufliche Rahmenbedingungen – adressieren; diese sind miteinander eng verzahnt. Im Folgenden werden aus den Ergebnissen der Studie einige vorsichtige Schlussfolgerungen für den Professionalisierungsprozess der Kindheitspädagogik in Deutschland gezogen. Aufgrund der zwar signifikanten aber eher geringen Länderunterschiede sollten die Ergebnisse jedoch nicht überinterpretiert werden, sondern vorrangig eine Orientierung bzw. mögliche Vorschläge zur Verbesserung der Ausbildung in Deutschland geben.

Aktuell ist das Berufsbild der Kindheitspädagogik (noch) unklar und wenig scharf umrissen (Kirstein et al., 2012) sowie auch wenig trennscharf vom nichtakademischen Erzieherberuf (vgl. Projektgruppe ÜFA, 2013). Oder anders formuliert: Das ‚Akademische‘ des Berufs ist nicht klar definiert. Eine solche Abgrenzung muss sich mit Blick auf berufliche Rahmenbedingungen zum einen in einer angemessenen Entlohnung niederschlagen, die einer akademischen Ausbildung entspricht. Sonst ist dauerhaft kein qualifiziertes Personal für die Kindheitspädagogik zu gewinnen, obwohl dieses dringend benötigt wird. Eine Abgrenzung ist zum anderen auch durch eine Stärkung der fachlichen und wissenschaftlichen Anteile in der Ausbildung wie auch im beruflichen Anforderungsprofil zu erzielen. Mit Blick auf die vorliegende Untersuchung ist gerade diese Anforderung bei den Studierenden (noch) untergeordnet, sie ist aber ein wichtiges Kennzeichen einer Profession (Shulman, 1998). Gerade in der aktuellen Debatte um den Lehrerberuf wird der diagnostischen Kompetenz als theoriegeleitete Beobachtungs- und Wahrnehmungskompetenz eine hohe Bedeutung zugemessen. Hier könnte zukünftig eine Stärke des akademischen Personals in der Kindheitspädagogik liegen. Die Bedeutung entsprechender bildungsorganisatorischer Maßnahmen zeigt in dieser Studie das Beispiel der Schweiz. Konsequente Akademisierung und strukturelle Weiterentwicklung der Kindheitspädagogik spiegeln sich in einem auch an die Aufgabe der Wissensvermittlung gebundenen *Klientelbezug* wider. Neben einer Festigung und Fortentwicklung struktureller Maßnahmen sind wesentliche Anteile auch im Bereich der Ausbildung an Hochschulen zu leisten, v. a. durch die Etablierung von Seminaren, die einen Einblick in wissenschaftliches und forschendes Arbeiten ermöglichen. Studiengänge sollten folglich so gestaltet werden, dass die pädagogisch-didaktische Arbeit, orientiert an wissenschaftlichen Erkenntnissen, verstärkt im Fokus steht. Den Mittelpunkt sollte (weiterhin) das spezifische Klientenverhältnis bilden, aber eben aufgewertet um den fachlichen Aspekt.

Ein solcher Entwicklungsprozess im Rahmen der Ausbildung kann auch die von Deci und Ryan (2000) postulierte Aufgabe von Qualifikation aufgreifen, extrinsische Motive in selbstbestimmte Handlungen zu überführen. Extrinsische Motive, z. B. der Wunsch nach beruflicher Sicherheit, müssen nicht per se verändert werden. Dennoch stellt eine Überführung hin zur Selbstbestimmung durch entsprechend gestaltete Studiengänge ein Desiderat dar. Das betrifft im Besonderen extrinsische Motive mit Blick auf den Wunsch nach einem leichten Studium und den Aspekt der Perspektivenlosigkeit. Diese sollten vor dem Hintergrund der beschriebenen hohen Bedeutung der Pädagogik der Kindheit bzw. der entsprechenden Qualifikation des Personals durch z. B. begleitete Praktika, diesbezügliche Bausteine in der Lehre usw. reflektiert werden. Um entsprechende Veränderungen zu erzielen, ist aber auch bildungspolitische Arbeit am Ruf der Studiengänge erforderlich, da dieser einen Anreiz für die Studienwahl darstellt.

Praktika und Elemente für die Lehre, wie sie gerade angeführt wurden, bieten sich auch mit Blick auf den Stellenwert von Erinnerungen an eigene Betreuungskontexte an. Bromme und Haag (2004) greifen dies im Feld von angehenden Lehrerinnen und Lehrern auf. Sie postulieren, Ausbildungen müssen Studierende darin anleiten, sich von früheren Erfahrungen als Schülerin bzw. Schüler zu distanzieren und die eigene Schul-

zeit reflektieren zu können. Dies ließe sich auch auf den Bereich der Kindheitspädagogik übertragen. Für Studierende, die eigene Erfahrungen idealisieren oder ihre Motivation darauf aufbauen, es besser machen zu wollen als schlechte Vorbilder, bieten sich Elemente an, mittels derer eigene biografische Anteile herausgearbeitet, verantwortlich in das eigene Handeln integriert und eben um die fachbezogene, wissenschaftliche Perspektive (im Sinne eines externen Kriteriums) erweitert werden. Neuss (2008) spricht in diesem Zusammenhang von der Arbeit am induktiven Curriculum einer Lehrkraft.

7.4 Grenzen der Studie

Einschränkend ist zu erwähnen, dass es sich um keine repräsentative Studie handelt, da in jedem Land jeweils nur Studierende von einer oder wenigen Hochschulen befragt wurden. Zudem ist begrenzend hinzuzufügen, dass z. B. die Dimension der *Tätigkeitsmerkmale* gezeigt hat, dass es noch viel „Hintergrundrauschen“ zu geben scheint, welches die Studien- und Berufswahlmotive beeinflusst. In weiterführenden Studien sollten verstärkt Kovariaten erhoben und in die Analysen einbezogen werden. So sind bspw. wichtige Erklärungen über die Erfassung des sozialen Hintergrundes der Studierenden zu erwarten. Ebenso ist anzumerken, dass die gefundenen Länderunterschiede zwar signifikant, dennoch nur sehr geringfügig und daher vorsichtig zu interpretieren sind (vgl. Kap. 7.3). Künftig sollten weitere Länder mit unterschiedlichen Professionalisierungswegen (z. B. Portugal als kontrastierendes Beispiel mit einem Masterstudiengang) verglichen werden, um detaillierte Auskünfte über die Wirkungen auf Motive zu erhalten. Weitere Vergleiche – nicht nur, aber auch mit Blick auf die Motive – zwischen Studierenden der Kindheitspädagogik und anderen Professionen (z. B. Lehrämter, aber auch Mediziner/innen, Jurist/innen etc.) wären wünschenswert. Einen vertieften Einblick in Motivstrukturen, Zusammenhänge und Begründungen könnten auch qualitative Zugänge wie Tiefeninterviews etc. schaffen.

Literatur

- Andermann, H., Dippelhofer-Stiem, B., & Kahle, I. (1996). Erzieherinnen vor dem Eintritt in das Berufsleben. *Zeitschrift für Frauenforschung*, 14(1/2), 138–151.
- Bastick, T. (2000). Why Teacher Trainees Choose the Teaching Profession: Comparing trainees in metropolitan and developing countries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(5), 706–722.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Bertilsson, E. (2014). *Skollärare. Rekrytering till utbildning och yrke 1977–2009*. [Lehrkräfte an Schulen. Die Anwerbung für Ausbildung und Beruf 1977–2009] Uppsala: Uppsala University Library.
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Daniel, H.-D., Hannover, B., Lenzen, D., Prenzel, M., Roßbach, H.-G., Tippelt, R., & Wößmann, L. (2012). *Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten*. Münster: Waxmann.

- BMBF = Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007). *Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung*. Berlin: BMBF. http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_16.pdf [15.05.2015].
- Bromme, R., & Haag, L. (2004). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 777–793). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bundesleitung des dbb beamtenbund und tarifunion (Hrsg.) (2013). *Bürgerbefragung öffentlicher Dienst. Einschätzungen, Erfahrungen und Erwartungen*. Berlin. http://www.dbb.de/fileadmin/pdfs/themen/forsa_2013.pdf [12.05.2015].
- Calander, F., Jonsson, C., Lindblad, S., Steensen, J., & Wikström, H. (2003). *Nybörjare på Lärarprogrammet. Vilka är de? Vad vill de? Vad tycker de?* [Anfänger innen im Lehramtsprogramm. Wer sind sie? Was wollen sie? Was denken sie?] Uppsala: Pedagogiska Institutionen.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The „What“ and „Why“ of Goal Pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2013). *Die Bildungspläne für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. Ein Überblick*. Berlin.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Helm, J. (2010). *Das Bachelorstudium Frühpädagogik. Zugangswege – Studienzufriedenheit – Berufserwartungen. WiFF-Studien, Band 5*. München: WiFF.
- Horn, H. (1968). *Volksschullehrernachweise – Untersuchung zur Quantität und Qualität*. Weinheim: Beltz.
- Institut für Demoskopie Allensbach (2008). *Ärzte weiterhin vorn. Grundschullehrer und Hochschullehrer haben an Berufssehen gewonnen. Allensbacher Berichte 2008, Nr. 2*. Allensbach: IfD.
- Keller-Schneider, M. (2011). Die Bedeutung von Berufswahlmotiven von Lehrpersonen in der Bewältigung beruflicher Anforderungen in der Berufseingangsphase. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(2), 157–185.
- Kiel, E., Geider, F. J., & Jünger, W. (2004). Motivation, Selbstkonzepte und Lehrberuf. Studienwahl und Berufsperspektiven bei Studierenden für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen. *Die Deutsche Schule*, 96(2), 223–233.
- Kirstein, N., Fröhlich-Gildhoff, K., & Haderlein, R. (2012). *Von der Hochschule an die Kita. Berufliche Erfahrungen von Absolventinnen und Absolventen kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge. WiFF-Expertisen 27*. München: DJI.
- KMK = Kultusministerkonferenz (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruhe-Bildung-Kitas.pdf [21.07.2015].
- Knauf, H. (2009). Ich will Erzieherin werden. Warum brandenburgische Fachschülerinnen und -schüler sich für den Beruf der Erzieherin entscheiden. *Kita aktuell MO*, 18(3), 52–54.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Langford, R. (2008). Making a Difference in the Lives of Young Children: A critical analysis of a pedagogical discourse for motivating young women to become early childhood educators. *Canadian Journal of Education*, 31(1), 78–101.
- Langford, R. (2007). Who is a Good Early Teacher Educator? A critical study of differences within a universal professional identity in early childhood education preparation programs. *Journal of Early Teacher Education*, 28(4), 333–352.

- Lerche, T., Weiß, S., & Kiel, E. (2013). Mythos pädagogische Vorerfahrung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(5), 762–782.
- Leuchter, M. (2005). Die Ausbildung zur Kindergarten-/Unterstufenlehrperson: Theoretische Überlegungen und praktische Umsetzung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(1), 113–123.
- Lohmander, M.K. (2012). Schweden. In P. Oberhuemer (Hrsg.), *Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im europäischen Vergleich* (S. 44–52). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Luhmann, N., & Schorr, K. E. (1979/1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und Pädagogik. In dies. (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Medlingsinstitutet (Hrsg.) (2015). *Lönebildning och jämställdhet*. [Gehaltsverhandlung und Gleichstellung] Stockholm: Medlingsinstitutet. http://www.mi.se/files/PDF-er/att_bestalla/ovrigt/lonojamst_WEBB.pdf [25.06.2015].
- Mischo, C., & Fröhlich-Gildhoff, K. (2011). Professionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der Kindheitspädagogik. *Frühe Bildung*, 1(1), 4–12.
- Mischo, C., Wahl, S., Hendler, J., & Strohmmer, J. (2012). Warum in einer Kindertagesstätte arbeiten? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(3), 168–181.
- Moyles, J., Adams, S., & Musgrove, A. (2002). *SPEEL. Study of Pedagogical Effectiveness in Early Learning. Research Report No. 363*. Norwich: Queen's Printer.
- Neuss, N. (2008). *Biographisch bedeutsames Lernen. Empirische Studien über Lerngeschichten in der Lehrerbildung*. Leverkusen: Barbara Budrich.
- OECD (2004). *Starting Strong Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- Projektgruppe ÜFA (2013). *Übergang von fachschul- und hochschulausgebildeten pädagogischen Fachkräften in den Arbeitsmarkt. Erste Befunde der Absolventenbefragung 2012*. Dortmund/Frankfurt a.M./Landau. http://www.projekt-uebergang.de/Broschuere_UFA_final.pdf [21.10.2016].
- Rauschenbach, T., & Schilling, M. (2013). Das U3-Projekt – zum Platz- und Personalbedarf. In Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (Hrsg.), *Chancen und Herausforderungen des Ausbaus der Kindertagesbetreuung für unter Dreijährige* (S. 27–39). Berlin: Eigenverlag AGJ.
- Retelsdorf, J., & Möller, J. (2012). Grundschule oder Gymnasium? Zur Motivation ein Lehramt zu studieren. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(1), 5–17.
- Rothland, M. (2014). Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? In E. Terhart, M. Rothland & H. Bennewitz (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeit. Aufl., S. 319–348). Münster: Waxman.
- Schmid, J. (2002). *Wohlfahrtsstaaten im Vergleich*. Opladen: Leske+Budrich.
- Schweizerische UNESCO-Kommission (Hrsg.) (2014). *Frühkindliche Bildung*. <http://www.fruehkindliche-bildung.ch> [05.06.2015].
- Shulman, L.S. (1998). Theory, Practice, and the Education of Professionals. *The Elementary School Journal*, 98(5), 511–526.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Mutton, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years. Research Report No. 356*. Norwich: Queen's Printer.
- Skolverket (Hrsg.) (2011). *Läroplan för förskolan Lpfö 98. Reviderad 2010*. [Lehrplan für die Vorschule Lpfö 98. Überarbeitet 2010] Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (Hrsg.) (2015a). *Akut behov av fler lärare närmaste åren*. [Drängender Mehrbedarf an Lehrkräften in den nächsten Jahren] Stockholm: Skolverket. <http://www.skolverket.se/om-skolverket/press/pressmeddelanden/2015/akut-behov-av-fler-larare-narmaste-aren-1.236606> [25.06.2015].
- Skolverket (Hrsg.) (2015b). *Skolverkets lägesbedömning 2015*. [Skolverkets Lageeinschätzung 2015] Stockholm: Skolverket. <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa>

- enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3432.pdf%3Fk%3D3432 [25.06.2015].
- Stern, G. G. (1958). *Unconscious Factors in Career Motivation for Teaching*. New York: Syracuse University.
- Stichweh, R. (1997). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 49–69). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Stisser, A., Horn, K.-P., Züchner, I., Ruberg, C., & Wigger, L. (2012). Studiengänge und Standorte. In W. Thole, H. Faulstich-Wieland, K.-P. Horn & I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaft 2012* (S. 17–69). Opladen: Leske+Budrich.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from the early primary years*. <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=3156&context=sspapers> [25.10.2016].
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., & Elliott, K. (2003). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from the pre-school period*. http://eppe.ioe.ac.uk/eppe/eppepdfs/eppe_brief2503.pdf [25.10.2016].
- Thole, W. (2010). Die pädagogischen Mitarbeiterinnen in Kindertageseinrichtungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(2), 206–222.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H., & Leyendecker, B. (Hrsg.) (2012). *NUBBEK. Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Fragestellungen und Ergebnisse im Überblick*. <http://www.nubbek.de/media/pdf/NUBBEK%20Broschuere.pdf> [07.07.2015].
- Torquati, J. C., Raikes, H., & Huddelston-Casas, C. A. (2007). Teacher Education, Motivation, Compensation, Workplace Support, and Links to Quality of Center-Based Child Care and Teachers’ Intention to Stay in Early Childhood Profession. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 261–275.
- Ulich, K. (1998). Berufswahlmotive angehender LehrerInnen. Eine Studie über Unterschiede nach Geschlecht und Lehramt. *Die Deutsche Schule*, 90(1), 64–78.
- von Rosenstiel, L. (2000). *Grundlagen der Organisationspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, Perceptions, and Aspirations Concerning Teaching as a Career for Different Types of Beginning Teachers. *Learning and Instruction*, 18(5), 408–428.
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and validation of the ‚FIT-Choice‘ Scale. *Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202.
- Weiß, S., & Kiel, E. (2013). Who Chooses Primary School and Why? *Issues in Educational Research*, 23(3), 415–433.
- Weiß, S., Keller-Schneider, M., Neuss, N., Albrecht, C., & Kiel, E. (2016). „Warum Frühpädagog/in werden?“ Eine vergleichende Studie zu Berufswahlmotiven von angehenden Frühpädagog/innen und Grundschullehrer/innen. *Frühe Bildung*, 5(1), 1–9.
- Zimmer, R. (2010). Bildungspläne zwischen Verbindlichkeit und Beliebigkeit. In nifbe (Hrsg.), *Starke Kitas – starke Kinder. Wie die Umsetzung der Bildungspläne gelingt* (S. 11–19). Freiburg i. B./Wien: Herder.

Abstract: This paper focuses on the study and career choice motives of students of early childhood education in the context of different job profiles and paths to professionalization. It is based on a comparison between Germany, Sweden and Switzerland. The study and career choice motives of students of early childhood education (N = 416) from the three countries are determined and compared using MANOVAs. Main differences lie in the orientation of intrinsic motives (clientele vs. society based) and in the value of extrinsic motives. The findings are discussed with regard to recommendations for the process of professionalization of early childhood education in Germany.

Keywords: Early Childhood Education, Professionalization, Career Choice Motives, European Comparison, Intrinsically/Extrinsically

Anschrift der Autor_innen

Dr. Marcus Syring, Ludwig-Maximilians-Universität München,
Lehrstuhl für Sonderpädagogik,
Leopoldstr. 13, 80802 München, Deutschland
E-Mail: marcus.syring@edu.lmu.de

PD Dr. Sabine Weiß, Ludwig-Maximilians-Universität München,
Lehrstuhl für Sonderpädagogik,
Leopoldstr. 13, 80802 München, Deutschland
E-Mail: sabine.weis@edu.lmu.de

Prof. Dr. Manuela Keller-Schneider, Pädagogische Hochschule Zürich,
Fachbereich Pädagogische Psychologie,
Lagerstr. 2, 8090 Zürich, Schweiz
E-Mail: m.keller-schneider@phzh.ch

Prof. Dr. Meeri Hellsten, Stockholm University,
Department of Education,
Frescativägen 54, 10691, Stockholm, Schweden
E-Mail: meeri.hellsten@edu.su.se

Prof. Dr. Ewald Kiel, Ludwig-Maximilians-Universität München,
Lehrstuhl für Sonderpädagogik,
Leopoldstr. 13, 80802 München, Deutschland
E-Mail: ewald.kiel@edu.lmu.de